



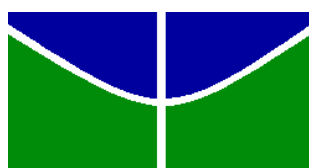
Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES DE
COMPREENSÃO COGNITIVA EM CRIANÇAS DO
MATERNAL II FRENTE À CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS INFANTIS**

MAYRA DOS SANTOS BRANDÃO

Brasília – DF, Julho de 2013



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**ANÁLISE DE MANIFESTAÇÕES DE
COMPREENSÃO COGNITIVA EM CRIANÇAS DO
MATERNAL II FRENTE À CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS INFANTIS**

MAYRA DOS SANTOS BRANDÃO

Brasília – DF, Julho de 2013

MAYRA DOS SANTOS BRANDÃO

**ANÁLISE DE MANIFESTÕES DE COMPREENSÃO
COGNITIVA EM CRIANÇAS DO MATERNAL II
FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo.

Comissão Examinadora:

Profª. Drª Stella Maris Bortoni Ricardo (Orientadora)
Universidade de Brasília

Profª. Drª Vera Aparecida de Lucas Freitas
Universidade de Brasília

Profª. Mestra Mestra Keila Núbia de Jesus Barbosa
Universidade de Brasília

Brasília – DF, Julho de 2013.

MAYRA DOS SANTOS BRANDÃO

**ANÁLISE DE MANIFESTÕES DE COMPREENSÃO
COGNITIVA EM CRIANÇAS DO MATERNAL II
FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo.

Prof^ª. Dr^a Stella Maris Bortoni Ricardo (Orientadora)
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^a Vera Aparecida de Lucas Freitas
Universidade de Brasília

Prof^ª. Mestra Keila Nubia de Jesus Barbosa
Universidade de Brasília

Brasília – DF, Julho de 2013.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para sua execução, especialmente minha família, meus companheiros de trabalho e meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças para chegar onde estou, com saúde e forças para continuar evoluindo espiritualmente, começando e encerrando etapas.

À minha mãe, Analúcia. Como educadora esperançosa, nunca me deixou abater pelas inúmeras falhas do sistema educacional vigente, e nunca me deixou sucumbir ao mesmo. Como mãe, por ser um poço de cuidados, atenção, compreensão, dedicação, cumplicidade e amor.

Ao meu pai, Marcus. Como companheiro cético e “pé-no-chão”, nunca me deixou devanear sem exigir ação, e nunca me permitiu perder o foco. Como pai, por sempre fazer questão de transparência, ser um bom amigo e cuidador, por ser atencioso, realista, e um bom exemplo de homem.

À minha irmã Letycia pelas vezes que me acordou para escrever, pelas vezes que leu meu trabalho, pelas vezes que me fez companhia na Universidade de Brasília, e por me dar tanto afeto, sempre.

À minha irmã Carolyna pelas vezes que me acompanhou na Universidade de Brasília, pelas horas em que me ajudava a recuperar o foco, pelas inúmeras vezes em que consertou a internet em casa enquanto eu escrevia, e por escutar meus desabafos.

Ao Bruno pelas vezes em que “segurou a barra” para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos mesmo em horários esdrúxulos, por me acompanhar em minha evolução pessoal e profissional, por me apoiar nos momentos de crise, por ser meu parceiro, confidente, amigo e amor.

Aos membros da Família Oca dos Bichos, que foram meus braços e olhos durante as horas em que estive longe da empresa, executando este trabalho.

Ao querido professor Maestro David Junker por ser um exemplo de educador bem-sucedido e feliz com a profissão, dedicado à transformação social que a Educação exerce e, sobretudo, comprometido com seu próprio trabalho. Agradeço pelos sorrisos e broncas, pelos conselhos dados de forma generalizada, mas que tocam profunda e individualmente e pelos repertórios escolhidos com a alma.

À exemplar Professora Dra. Stella Maris, que superou minhas expectativas ao me orientar ao longo da execução desta pesquisa, permitindo-me trilhar meu próprio caminho, intervindo apenas naquilo que foi necessário, fazendo-me protagonista de meu aprendizado.

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
APRESENTAÇÃO.....	8
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
PARTE II	17
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 LEITURA COMO HÁBITO	17
1.2 LETRAMENTO.....	18
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	25
2.1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	27
2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	30
CAPÍTULO 3 - OBSERVAÇÕES EFETUADAS	33
3.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO	33
3.2 – RELATO DOS EVENTOS	34
CAPÍTULO 4 - RELATÓRIO DE INTERVENÇÕES	38
4.1 – Primeira intervenção:.....	38
4.2 – Segunda intervenção:.....	39
4.3 – Terceira Intervenção:	39
4.4 – Quarta Intervenção:	40
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	44
PARTE IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
Apêndice I - Lista de Livros utilizados em Sala de Aula.....	47

BRANDÃO, Mayra dos Santos. ANÁLISE DE MANIFESTÕES DE COMPREENSÃO COGNITIVA EM CRIANÇAS DO MATERNAL II FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar evidências de interesse e compreensão de crianças entre 3 e 4 anos do MATERNAL II quando o agente de leitura de histórias faz uso de linguagem corporal, concomitante à execução de tarefas de pré e pós leitura.

Foram feitas intervenções que possibilitassem a melhor averiguação, com atividades de estímulo antes e após a leitura.

Palavras-chave: letramento, literatura infantil, contação de histórias

BRANDÃO, Mayra dos Santos. **ANÁLISE DE MANIFESTÕES DE COMPREENSÃO COGNITIVA EM CRIANÇAS DO MATERNAL II FRENTE À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

ABSTRACT

This study aims to analyze evidences and levels of interest and understanding from 3 and 4 years old children, testing if it is better when the literacy agent apply body language, associate to comprehension activities before and after the reading activity.

Key-words: literacy, children's lecture, reading activities.

APRESENTAÇÃO

A introdução ao mundo da leitura e literatura deve ser feita ainda em tenra idade. O gosto pelo livro e por tudo que o contato com esse objeto representa deve ser estimulado progressivamente, mesmo em crianças ainda não alfabetizadas. O contato com a literatura e a cultura do letramento deve ser presente de forma prazerosa e atraente na vida de educandos de todas as idades, especialmente na rotina daqueles que estão no início de sua vida escolar, tornando a atividade de leitura algo especial e divertido. Por ser uma atividade que exige treinamento, crianças ainda não alfabetizadas necessitam de formas de abordagem ampla da leitura, com experiências sensoriais diversas.

A investigação descrita no presente trabalho tem por objetivo geral investigar manifestações de compreensão cognitiva de histórias lidas em voz alta para uma turma de Maternal II. Para aprofundar a temática, o trabalho de investigação baseou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Avaliar se a turma tem a atenção presa por uma história lida em voz alta.
- Analisar se ao final da leitura, os alunos conseguem identificar e nomear personagens.
- Analisar se a turma é capaz de recontar a história, ou parte dela.
- Analisar se a mediação do agente de leitura facilita a compreensão da história lida.
- Analisar se atividades pré-leitura estimulam a participação dos alunos no momento da leitura.
- Avaliar se as atividades pós-leitura facilitam a compreensão e fixação das histórias lidas.

Considera-se, ainda, como asserção principal se as crianças de 3 e 4 anos, do Maternal II, manifestarão mais evidências de interesse e compreensão quando a ledora faz uso de linguagem corporal, concomitante à execução de tarefas de pré e pós leitura. Também consideram-se as subasserções: As atividades de pré-leitura feitas com a devida antecedência favorecem a atenção das crianças durante a leitura; As atividades de pós-leitura auxiliam as crianças no processo de manifestação de compreensão cognitiva da história lida; A mediação do agente de leitura facilita a compreensão da história lida; Durante as atividades de pós-leitura, as crianças têm uma nova oportunidade de fixar aquilo que compreenderam durante a leitura.

A pesquisa foi objetivada em uma turma de crianças de três anos de idade, tendo por base as seguintes perguntas exploratórias:

- As crianças demonstram compreensão um texto lido sem qualquer tipo de mediação da ledora?

- As crianças demonstram maior compreensão de um texto lido quando a leitora faz pequenas intervenções de mediação?
- As crianças demonstram maior compreensão de um texto lido quando são feitas atividades de pré-leitura imediatamente antes do momento da leitura?
- Se as atividades de pré-leitura forem feitas em diversos momentos do dia, de forma progressiva, culminando com a leitura do texto escolhido, as crianças demonstram maior compreensão?
- Atividades de pós-leitura baseadas em perguntas e pequenas discussões em grupo auxiliam, individualmente, as crianças que ainda não conseguiram compreender alguma parte da história?

Para tanto, foi investigada uma turma de Maternal II, de uma escola pública de Educação Infantil, de uma Região Administrativa de Brasília.

A escola foi escolhida por meio de um convite feito pela professora titular da turma investigada, que é uma conhecida da autora deste projeto, e se interessou pelo projeto de pesquisa, oferecendo sua turma de crianças de três anos como sujeitos de pesquisa. As professoras dessa escola têm certa autonomia no que tange à rotina das crianças em sala de aula, por isso a professora conseguiu a autorização necessária junto à direção do estabelecimento escolar. A única exigência da direção foi manter o nome da escola em sigilo. E, assim, foi acatado.

O presente trabalho apresenta quatro partes distintas: a primeira parte reflete um memorial educativo onde é apresentada a trajetória educacional da pesquisadora, abordando sua vida educacional e aspectos acadêmicos que atuaram na realização do presente trabalho.

Na segunda parte indicamos o referencial teórico, elencando as ideias e autores que serviram de base para a presente pesquisa e está subdividida em Leitura como Hábito e Letramento. Além disso, traz a análise e discussão das observações efetuadas, as minhas intervenções em sala de aula e, por fim, a comprovação da asserção apresentada.

A terceira parte apresenta minhas perspectivas profissionais, e a quarta e última parte apresenta as referências bibliográficas utilizadas para construção deste trabalho.

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

Sou Mayra, tenho 24 anos, nascida em Brasília, primeira filha de Marcus e Analúcia. Sou fruto de uma gravidez planejada e desejada. Sou o primeiro membro da minha geração, na minha família.

Minha vida escolar começou muito cedo. Com o fim da licença maternidade de minha mãe, fui matriculada em uma creche aos quatro meses de idade. Minha mãe não confiava na contratação de uma babá, e como minha avó paterna era psicóloga da creche na empresa em que trabalhava, minha mãe se sentiu mais confiante de me deixar por lá. Minha adaptação, mesmo com pouca idade, foi tranquila: minha avó estava sempre por perto.

Entretanto, a creche da empresa onde a Vovó Maria trabalhava como psicóloga estabeleceu novas regras, permitindo apenas a frequência de filhos de servidores, e não mais permitindo a permanência de netos. Meus pais, então, iniciaram uma busca por uma creche boa para mim.

Então, aos sete meses de idade, fui transferida para a Baby Hotel, que dois anos mais tarde viria a se chamar Instituto de Educação de Brasília (IEB), transformando-se numa escola de Educação Infantil.

Essa escola possuía uma proposta muito especial, que foi desenvolvida pela proprietária e diretora de forma empírica. Havia características importantes na rotina escolar que incitavam a aproximação da família, bem como o comprometimento da criança com seu próprio aprendizado. Éramos estimulados a trazer materiais e cenas do nosso cotidiano para a sala de aula, eram promovidas discussões em grupo sobre assuntos atuais, escolhíamos os temas das apresentações e reuniões de pais na escola, etc.

Minhas lembranças da minha Educação Infantil são muito sólidas. Lembro-me de muitos aromas, muitas cores, muitos nomes, muitos rostos. Temos muitas fotos dessa época, pois os pais eram muito solicitados em nossa rotina. E os pais eram estimulados a levarem máquinas fotográficas para registrar os momentos de seus filhos no ambiente escolar.

Meus pais sempre leram muito, assim, em minha casa sempre tive material para leitura disponível, até mesmo quando ainda não era alfabetizada. Tínhamos até livros de banho (o que não era muito comum no começo dos anos 90). Com os estímulos adequados, comecei a ler aos quatro anos de idade. Não tenho

recordação do momento exato em que comecei a ler, mas consigo me lembrar da minha preferência por um livro chamado “O Serelepe”, sobre um esquilo bem levado.

Começar a ler tão cedo resultou em consequências à minha vida escolar. Eu atrapalhava as aulas do Jardim I, e os professores decidiram que a solução era eu “pular” um ano. Minha mãe foi extremamente relutante, pois as crianças do Jardim III (Alfabetização), série para a qual eu deveria ir, eram entre doze e dezoito meses mais velhas. Entretanto, meu interesse pelas idas à escola diminuiu tanto que meus pais aceitaram a mudança e eu troquei de série.

Essa escola era o que hoje chamamos de inclusiva. À época, não tinha essa nomenclatura. Apenas sentiam-se orgulhosos em aceitarem quaisquer crianças que quisessem estudar. Tínhamos colegas com todo tipo de necessidade educacional especial.

Na minha turma de Jardim III, conheci a Patrícia, uma colega com Paralisia Cerebral, que se tornou minha melhor amiga, e assim permaneceu por muitos anos. Ela era mais velha, e teve que repetir alguns anos por causa do tempo que passava afastada para fazer as cirurgias nas pernas e bacia, sequelas de um nascimento prematuro, e de um parto difícil, causas da paralisia. O convívio com ela me ensinou muito sobre como lidar com as dificuldades que algumas pessoas podem ter.

Quando cheguei à Primeira Série do Ensino Fundamental (a escola também passou a ofertar Ensino Fundamental até a 4ª série), aconteceram coisas que transformaram minha vida.

Meu pai sempre teve o sonho de estudar Medicina Veterinária, mas nunca teve condições financeiras de cursar. Em comum acordo com minha mãe, traçaram uma estratégia para a consecução do sonho. Assim, quando eu tinha 3 anos de idade, ele passou em um concurso público para o Superior Tribunal de Justiça. Com a estabilidade do serviço público e a possibilidade de fazer um horário diferenciado, ele poderia fazer um curso tão complexo que exigia dedicação integral, visto que as aulas eram sempre no período diurno. E após os três anos de estágio probatório, ele sentiu que era a hora de voltar a perseguir o sonho de ser Médico Veterinário. Ainda não havia o curso de Medicina Veterinária na UnB. Então, ele prestou vestibular para a UFRJ – 1º de 1995. E passou!

Em janeiro, então, viajamos para o Rio de Janeiro, onde temos família, para escolhermos uma moradia, um bom endereço, uma escola para mim, e todas as coisas relativas à mudança de nossa família para acompanhar meu pai no início da realização de um sonho. Como ambos são servidores públicos federais, as respectivas remoções são seriam problema.

Contudo, no decorrer da viagem, entre tantos afazeres, minha mãe percebeu que sua menstruação estava um pouco atrasada, e resolveu se consultar com a

médica da minha tia. Minha mãe já tinha tido ameaças de problemas no útero e ovários, e ficou assustada com o atraso do ciclo.

Então, em fevereiro de 1995, aquele jovem casal que tinha decidido correr atrás de seus sonhos acadêmicos, acompanhados da sua já grandinha filha única (por opção), se viu esperando gêmeos.

O choque foi enorme, em toda família. Afinal, não temos histórico de gravidez gemelar na família, e também não tínhamos planos de ter um bebê, imagine dois!

Meus avós paternos, minha avó materna, meus tios, todos os amigos, o médico da família, nossa casa própria e toda a segurança que conhecíamos estavam em Brasília. Eles julgaram arriscado deixar essa zona de conforto esperando dois bebês. Então, decidiram que papai cursaria o primeiro semestre da faculdade, trancaria a matrícula e retornaria a Brasília, retomando o curso quando fosse possível. Mamãe e eu esperaríamos em Brasília esse longo semestre acabar, cuidando da gravidez e da adaptação da nossa vida para a chegada dos dois bebês.

Assim, em setembro de 1995, seis anos e onze meses depois de mim, minhas irmãs Carolyn e Letycia nasceram. Papai já estava de volta, e esse é um dos episódios mais marcantes da minha vida. Sou muito grata pela oportunidade de ter irmãs, tê-las mudou minha vida para melhor.

Estudei no IEB até o fim da primeira série. Foi muito enriquecedor, e guardo muitas e boas memórias. Entretanto, a escola começou a apresentar problemas administrativos, e meus pais optaram por me matricular em outra escola.

Fui para uma escola católica, o Colégio Santa Rosa, por indicação de amigos da família, onde a maioria das professoras eram noviças ou freiras e, com raras exceções, laicas. O contato tão próximo com um grupo religioso me trouxe alguns problemas, pois em minha família não seguimos nenhuma doutrina religiosa específica, apesar da fé incondicional em Deus. Então, acostumada com a dinâmica da outra escola – inclusiva e democrática, fui portadora de grandes questionamentos a uma rotina tão rígida e inflexível. Não havia espaço para a voz da criança e, assim, eu me encrencava bastante. Minha crise com essa escola, no fim do primeiro semestre, culminou em uma discussão entre meus pais e a coordenação sobre ética, conduta e moral, coisas que, apesar do cunho religioso, eram falhos para a visão de meus pais. Assim, no meio do ano, meus pais decidiram pela mudança de escola. para meu alívio.

Depois disso, no segundo semestre da segunda série do Ensino Fundamental, fui matriculada em outra escola particular, que tinha como principais peculiaridades as turmas pequenas (no máximo 15 alunos), e a avaliação contínua. Na escola São Camilo, não éramos avaliados por provas, e sim por fichas de acompanhamento diário, e desenvolvimentos de projetos de pesquisa. Essa escola,

porém, oferecia apenas até a quarta série do Ensino Fundamental, então tivemos que procurar outra escola.

Voltei àquela primeira escola, o IEB, que tinha ampliado sua atuação e fui matriculada na 5ª série. Com o tempo, parte das ações foram compradas pelo NDA, grupo que à época expandia-se em Brasília. Foi muito bom voltar, pois muitos dos meus amigos da época da Educação Infantil continuavam lá. Estudei lá por mais dois anos, até que meus pais decidiram que era hora de eu conhecer uma escola que fosse menos humanizada, que se encaixasse no “modelo tradicional” de ensino.

A intenção deles era que eu comesse a me preparar psicologicamente para as mudanças que viriam, com o ingresso no Ensino Médio, e não teria tanta atenção exclusiva. A verdade é que as escolas onde estudei e a forma tão próxima e familiar com que eu era tratada poderia, no futuro, me atrapalhar quando não fosse mais assim.

Nesse momento, meu padrinho ofereceu-se para assumir os custos financeiros dos meus estudos a partir dali, sugerindo que eu fosse para uma escola que me preparasse para o vestibular. Dessa forma, ingressei no Centro Educacional Leonardo da Vinci na Sétima Série do Ensino Fundamental, onde estudei até o fim do Ensino Médio.

No mesmo ano em que ingressei no Centro Educacional Leonardo da Vinci, minha avó materna sofreu um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico de grandes proporções. As sequelas foram muitas: hemiplegia, ou seja, todo o lado esquerdo de seu corpo ficou imóvel e insensível; deficiência na fala; deficiências cognitivas e tantas outras. Com esse quadro, minha mãe, como filha caçula, assumiu os cuidados de Vovó Celina e ela veio morar conosco. Esse foi outro grande evento que aconteceu na minha vida. Tivemos diversas situações médicas de risco em casa, pois a vovó precisava de muita atenção. Tinha problemas cardio-respiratórios. Além disso, a parte psicológica ficou muito alterada. Minha avó era uma mulher muito diferente das mulheres de seu tempo: era forte e extremamente independente. Tornar-se uma cadeirante, dependente de médicos, remédios e família abalou muito seu comportamento.

Acredito que a doença da vovó e sua mudança para minha casa tenham sido dos maiores eventos em minha vida. A mudança foi tão grande, as ocorrências tão urgentes o aprendizado de novas coisas foi enriquecedor. Foi, com certeza de muita valia em minha vida.

Com essa transformação aprendi a ser mais otimista, a receber bem notícias ruins, e melhor ainda as notícias boas. Aprendi a lidar com situações de emergência, e a controlar o pavor. Aprendi a me comunicar com pessoas de muitos níveis de escolaridade, demonstrando clareza no que era necessário falar: de cuidadoras semi-analfabetas a médicos pós-graduados. E, sobretudo, aprendi sobre gratidão, pois, ao olhar para minha avó, conseguia e consigo lembrar de seu carinho ao secar os meus

dedinhos do pé, pentear os meus cabelos, escovar meus dentes, e hoje quem faz isso por ela sou eu.

Com o passar dos anos, o Mal de Alzheimer chegou, então eu conheci diversas outras “Dona Celina” que moram lá dentro da cabeça dela. Ela não nos reconhece sempre, e sua saúde é cada vez mais frágil. Mas tenho certeza de que nossa família faz o melhor para que ela tenha qualidade de vida nos últimos anos de vida. Ela já mora conosco há treze anos.

Voltando à minha trajetória escolar, faz-se necessário comentar que no início do meu Ensino Médio, tive um problema neurológico que me causava ausências (perda momentânea de consciência, sem desmaio) e convulsões. Para controlar tais problemas, eu tomava medicamentos que me davam muito sono.

Apesar de terem sido avisados das medicações, presenciado uma ou duas crises convulsivas, inúmeras crises de ausência, meus professores não compreenderam meu suposto desinteresse e falta de atenção. Justiça seja feita, eu, tampouco, me esforçava para me manter acordada durante as aulas. Tal desinteresse fez com que minhas notas despencassem, e meus pais fossem chamados à escola. Entretanto, ao falar sobre mim para meus pais, os professores e equipe pedagógica deixaram claro que, apesar de informados formalmente, não sabiam sobre o que se passava na minha vida, e não acreditavam que eu pudesse recuperar minha vida estudantil. Chegaram a dizer aos meus pais que, apesar de eu ter tanto potencial, seria complicado concluir o Ensino Médio. Meus pais ficaram bastante chateados com a conduta da escola, entretanto, conversaram comigo e me disseram que me consideravam madura o suficiente para lidar com essa situação até o fim do Ensino Médio.

Minhas maiores dificuldades eram com disciplinas exatas, Em especial Matemática e Física. Fiquei de dependência¹ no primeiro e segundo anos e, no terceiro ano do Ensino Médio fui reprovada nessas disciplinas.

Como meus pais sempre foram presentes em minha vida escolar, e conheciam minhas habilidades e dificuldades, decidimos que a melhor solução era eu fazer apenas as disciplinas faltantes, em um curso supletivo. Assim foi feito. Concluí o

¹ **Dependência** é a situação em que um estudante, em geral do ensino superior, necessita frequentar as aulas de uma matéria num período posterior ao definido pelo currículo do curso por ter sido reprovado . Ou também porque o aluno fez transferência e a instituição antiga não deu aulas dessas matérias.

Em geral, o estudante acaba tendo que ficar na escola com outra turma além daquela que está matriculado, para completar a carga horária exigida.

Normalmente, dependências não são aceitas durante o ensino fundamental, pelo fato de que nessa fase o currículo não é tão rigoroso. Neste caso, se o aluno for reprovado, ele repete de ano letivo ou recorre ao Conselho de Classe. Se fizer transferência, provavelmente fica dispensado da matéria³ . ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Dependência/\(educação\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dependência/(educação)))

Ensino Médio no primeiro semestre de 2006, contudo o certificado só me foi entregue após eu completar dezoito anos (em outubro de 2006), como dita a legislação.

Ao longo do ano de 2006, também, cursei o pré-vestibular. Ao final de 2006, fiz inscrição para a prova de Vestibular da Universidade de Brasília. Não me lembro de nenhum detalhe da prova: nenhuma pergunta; nem o tema da redação; nem onde fiz a prova, ou o que fiz depois da prova, nada. Mas, me lembro de ter levado o caderno de respostas comigo.

Como os professores do cursinho pré-vestibular também fazem a prova, conseguimos apurar que estava alguns pontos acima da nota de corte para o curso que havia escolhido: Pedagogia. Fiquei esperançosa de entrar na Universidade de Brasília.

Quando o resultado saiu e não encontrei meu nome, fiquei desapontada. Mas como o lema na minha casa é “não ficar parado”, fiz o vestibular do IESB, para psicologia, Passei, fiz a matrícula e comecei a estudar. Ao final de minha primeira semana de aula na faculdade de psicologia, acessei a rede social virtual ORKUT, e li um recado de um colega do meu Ensino Médio: “Parabéns, Mayra! Feliz UnB! Vi na lista, e acho que só conheço você com o nome Mayra Brandão!”.

Apesar de achar que era uma brincadeira de mau gosto, afinal eu sabia que não havia passado, quando me lembrei de que havia a Segunda Chamada para o Vestibular da UnB. Entrei no sítio virtual de divulgação de aprovados, digitei meu nome e CPF, e lá estava: Aprovada em Pedagogia.

Fiquei surpresa e alegre, e o primeiro a me cumprimentar foi meu avô. Nos dias seguintes fiquei envolvida em matrícula, burocracia e materiais. Fui muito apoiada pela minha família, e tudo aconteceu de uma forma muito boa.

Eu escolhi o curso de Pedagogia porque passei por momentos muito marcantes com alguns educadores ao longo da vida. Minha vida escolar tinha momentos tão “absurdos” que assombravam outras pessoas quando eu contava sobre a sensação de estudar em uma escola livre e acolhedora. Saber que a maioria dos meus colegas de sala no Ensino Médio achava normal aquele tipo de educação: massificada, opressora e restritiva. O contrário existia, era bom e isso me comovia. Eu queria ter a oportunidade de explicar que os anos de educação em escolas onde eu tinha voz não eram anos perdidos, que essas escolas não eram “bagunçadas” e que aquilo era, sim, uma forma, no mínimo, mais razoável de educar crianças.

Sempre soube que a Educação é a chave de transformação social. Minha mãe é Educadora por formação e opção, e sempre tivemos discussões em casa sobre como a Educação é importante em todos os âmbitos da vida de uma pessoa.

Com essa mentalidade, eu iniciei meu curso. Fiquei apaixonada pela Universidade. Eu tinha, novamente, liberdade para trilhar meu caminho educacional. Na Universidade de Brasília tive oportunidade de conhecer diversos mundos e infinitas possibilidades. Estudei um pouco de muitas áreas da educação.

Fiz um estágio com crianças autistas, aprendi dois idiomas (LIBRAS e Espanhol), aprendi sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Estudei um pouco de música, pratiquei esportes, conheci pessoas de todos os tipos: bons e maus professores, bons e maus estudantes, bons e maus colegas.

Foi na Universidade de Brasília que me permiti fazer minha escolha profissional, e amadurecê-la. Descobri minhas habilidades de comunicação, e algumas aptidões desenvolvidas pelas experiências de contato interpessoal, e estudos em diversas áreas da evolução do pensamento.

Aos 19 anos, entre os estágios e aulas, eu abri uma pequena empresa com três sócios. Abrimos uma Clínica Veterinária, e nosso principal diferencial no mercado seria o atendimento.

Na Universidade de Brasília, cursei uma disciplina chamada Cultura Organizacional, que me auxiliou a traçar alguns objetivos e formatos para meu empreendimento. Fiz, também, alguns cursos na área de empreendedorismo, vendas, gestão de pessoas, todos fora da Universidade.

Apenas um dos meus sócios resistiu aos dois primeiros anos de empreendimento, os outros debandaram. Isso não impediu o crescimento da empresa, pelo contrário, estimulou que buscássemos mão de obra mais adequada ao nosso perfil organizacional.

Hoje, cinco anos depois, somos uma equipe de dezesseis pessoas fixas. Contamos com trabalhos de alguns profissionais *free-lancers*, que também cooperam em nossa pequena organização. Sou responsável pelo treinamento de adaptação dos recém-chegados à Empresa (alguns deles recém-formados), e pelo apoio e motivação às equipes.

Desde 2010, quando realizei a primeira fase do meu Projeto 3, estou envolvida com a pesquisa na área de sociolinguística, alfabetização e letramento. Portanto, o afinilamento de minha pesquisa em meu estágio supervisionado foi apenas uma consequência lógica das questões que já existiam. A pesquisa sobre a compreensão cognitiva de histórias lidas para crianças ainda analfabetas, portanto, surgiu de questões pessoais e da convivência com crianças muito pequenas (3 anos de idade), durante o meu estágio supervisionado obrigatório.

PARTE II

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 LEITURA COMO HÁBITO

A leitura é extremamente importante no estímulo à busca pelo conhecimento. Assim, faz-se necessário transformar essa ação em um hábito. Tornando-se um hábito, a leitura se transforma em uma ferramenta funcional, utilizável em qualquer área de conhecimento, por quem a domina.

Sendo assim, educação e leitura caminham juntas. A literatura infantil é uma forma amena e suave de estimular que as crianças adquiram conhecimento e compreendam conceitos nas mais diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, pode-se considerar a escola um espaço privilegiado para formação do sujeito letrado, com situações ideais para estimular os estudos literários, pois é ele quem estimula a percepção da realidade em seus múltiplos significados e a leitura do mundo em seus diversos níveis (COELHO, 2000)

Há autores, como Garcez (2008), que defendem com veemência o contato de crianças - ainda que não alfabetizadas - com livros, para que a relação com a prática literária e suas peculiaridades seja estreitada.

É imprescindível que as crianças tenham contato com o livro e não apenas com textos copiados. O objeto livro é em si mesmo atrativo, fascinante e provoca um prazer próprio, excedendo um efeito especial sobre a curiosidade das crianças (GARCEZ, 2008, p.19).

Assim, recomenda-se que seja determinada, na rotina escolar das salas de aula, um momento específico dedicado à leitura como uma forma de lazer (COELHO, 2000). Ainda nesse sentido, Garcez (2008) destaca que o valor que a criança dá à leitura é diretamente proporcional ao valor que é dado pelo educador.

(...) o tempo reservado à leitura durante o período escolar, assegura que as crianças vão valorizar a leitura literária, pois você a está valorizando. (GARCEZ, 2008, p.20).

É importante destacarmos a diferenciação entre leitura e letramento. A segunda é mais complexa que o simples ato de ler. Para que se possa ler, basta que se conheça o código e as formas de decifrar o código. O letramento, em si, consiste em saber usar a leitura como ferramenta.

1.2 LETRAMENTO

Segundo Colello e Soares apud Oliveira (2012)

“No Brasil, o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. Foi em meados da década de 1980 que ocorreu a chegada do conceito de letramento ao nosso país. Essa criação surgiu a fim de suprir a necessidade de se distinguir processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita daqueles em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância em se identificar e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aquisição do código escrito foi reconhecida quando se promoveu a criação do conceito de letramento, o que levou estudiosos a aprofundarem seus estudos nessa direção (SOARES, 2003).

Na década seguinte ao surgimento da conceituação de letramento, em 1990, algumas pessoas comprometidas com a aprendizagem e com o ensino da língua materna, como os pesquisadores e educadores dessa área, avançaram seus estudos, indo além das pesquisas construtivistas que haviam ocorrido nos anos 80. Dessa forma, a dimensão sociocultural da linguagem oral e escrita e do seu aprendizado foi mais bem compreendida. As crianças passaram a ser vistas como sujeitos inseridos em práticas culturais diversas, e a leitura e a escrita foram consideradas ferramentas culturais. Sendo assim, as práticas de letramento superaram o conceito restrito que definia alfabetização como apropriação do código fonético.”

Hamze (2013) ensinou que a palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa “literacy”. Essa pode ser entendida como a condição de ser letrado. Indica que o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Estar alfabetizado é, em resumo, saber ler e escrever; enquanto que o indivíduo letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, responde de forma adequada às demandas sociais da leitura e da escrita.

Portanto, alfabetizar letrando é ensinarmos a ler e escrever respeitando o contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Dessa forma, o educando deve ser alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.

Hamze (2013) indica, ainda, que “a linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada.”

Por sua vez, De Castro (2008) indica-nos que, por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade e a imaginação. Desenvolve, ainda, as emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa, o que favorece o crescimento intelectual e afetivo. O mesmo teórico deduz que quando as crianças escutam histórias, tendem a analisar de forma mais objetiva os sentimentos que têm em relação ao mundo. É por meio da história que se pode “conhecer” outros lugares, tempos, outras formas de agir,

de ser, outros conceitos, outras regras, outra ética. sem, necessariamente saber o real nome das coisas ou lugares (ABRAMOVICH,1997 apud DE CASTRO, 2008).

O ato de contar histórias é registrado como um dos meios mais antigos de integração humana utilizada por meio da linguagem. Registra-se como uma forma de transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia. A contação de histórias é empregada também para transmitir valores morais e disciplina. Assim, desenvolver o interesse pela leitura é para Coelho (2009): a história falada aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa e educa.

Com essas concepções, compreendemos que a leitura é um processo que contribui para o desenvolvimento do imaginário do aluno, uma vez que permite relacionar o lúdico com o real, como afirma De Castro (2008): “Os livros aumentam muito o prazer de imaginar as coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real” (SANDRONI & MACHADO, 1998 apud DE CASTRO, 2008).

No processo educativo, surge a necessidade de distinguir uma forma mais complexa de leitura, visto que existem muitos níveis de uso da leitura, bem como diversos níveis em que um leitor pode estar. A importância de estudar esses diferentes níveis foi reconhecida em meados da década de 1980, quando o termo letramento começou a ser utilizado. Assim, a partir dessa ocasião, foram abertos mais caminhos para pesquisadores e estudiosos desenvolverem os conhecimentos acerca desse tema (SOARES, 2003).

Kleiman (1995), por exemplo, acredita que essa distinção terminológica surgiu da necessidade de estudar os impactos sociais da escrita separadamente dos estudos sobre alfabetização em si.

A alfabetização tem sido traduzida como o aprendizado da relação entre sons e letras. É a forma mais simples de domínio da leitura e escrita, o domínio do código alfabético. Entretanto, a prática um tanto mais complexa e abrangente de

ensinamentos e aprendizagens sobre leitura, que é o letramento, permite ao educando a percepção e utilização da leitura e escrita de forma social (CARVALHO, 2005).

A contação de história é um incentivo à prática da leitura. É um tema frequentemente abordado na literatura científica pedagógica, e em especial, na discussão sobre o processo de alfabetização, e tem sido apontado, como imprescindível para o desenvolvimento do educando em todos os aspectos: social, pessoal, emocional e escolar. Sobre isso, De Carvalho (2006) indica que esta:

(...) é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde a capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “*stricto sensu*” até capacidades que habilitam à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

Portanto, é imprescindível que a contação de história apareça com ênfase desde a pré-alfabetização, inserindo a criança nesse contexto letrado por meios de práticas de leituras mais coerentes com a sua realidade, como cita Ferreiro “as crianças são facilmente alfabetizadas desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido” (1997, p.25)

Contar histórias é, portanto, uma experiência significativa tanto para o educador quanto para o educando. Referente ao uso da literatura, Oliveira (2009) indica que se o educador for comprometido não apenas com o conteúdo a ser trabalhado, mas também a qualidade, seguramente estará contribuindo para que o educando de amanhã seja mais consciente na busca pela transformação da educação e da sociedade de forma global, a fim de que se faça mais justiça e fomenta a igualdade de direitos para todos.

Conforme o pensamento de Silva, Costa e Mello (2009), “contar histórias é uma tarefa importante na educação infantil e a narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que a mesma tem com seu mundo de imaginação, sendo que o ouvir e ler histórias de diferentes modos oportuniza apreender melhor a realidade”. Assim, o educador deve perceber se as histórias estão ensinando, comovendo e, sobretudo, agradando, pois, a prática de contar histórias, deve ser embasada pelas técnicas de “ a quem contar, quando contar, o que contar e como contar”. Assim, acredita-se, que o livro venha a ser um dos principais meios de mediação de uma história e que todos devem ter acesso a eles.

Saito (2011) afirma que a literatura e a contação de histórias infantis devem proporcionar aprendizagem, vivência e emoção, favorecendo o pleno desenvolvimento, que promove a emancipação do ser humano. Nesse contexto, as ações que empregam a contação de histórias, devem ser sistematizadas, proporcionando efetividade no processo educacional.

O contador ao contar histórias, pode também variar na escolha de recursos e, mesmo que não seja um *expert* em contar histórias, o uso de recursos poderá facilitar, transmitindo segurança, entusiasmo e alegria ao educando.

É notório que o educador ao contar histórias, além de planejar a ação, optar pelo texto, fazer a leitura, ele consegue promover o entusiasmo e o despertar de novos leitores.

A contação de histórias é uma forma exemplar de aprendizagem e um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Tende a favorecer à remoção de barreiras educacionais, por meio da promoção efetiva da linguagem e do desenvolvimento intelectual.

Importante, diferenciarmos, o ato de ler uma história do ato de contarmos uma história. Segundo SILVA (2002) trata-se de ações diversas:

“São duas coisas muito diferentes, porém ambas muito importantes. Um texto escrito segue as normas da língua escrita, que são completamente diferentes daquelas da linguagem falada. Quando uma criança ouve a leitura de uma história, ela introjeta funções sintáticas da língua, além de aumentar seu vocabulário e seu campo semântico. Porém, aquele que lê a história deve dominar a arte de contá-la, estar preparado suficientemente para fazê-lo com apoio no texto, sabendo utilizar o livro como acessório integrado à técnica da voz e do gesto.

SILVA (2002) afirma, ainda, que “quem lê para uma criança não lhe transmite apenas o conteúdo da história; promovendo seu encontro com a leitura, possibilita-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolve nela o prazer de ler e o sentido de valor pelo livro”.

Obviamente, existem opiniões divergentes: alguns autores consideram que o contador de história sem o livro, esta usufruindo de maior liberdade para acentuar as emoções, ou modificar o conteúdo segundo as reações da criança. SILVA (2002) indicou, ainda, mais disponibilidade para trabalhar sua voz e seu gesto.

Silva (2003), em estudo diverso, afirma que há no ambiente escolar duas formas de encarar a leitura: “o da escola sobre a leitura e o da leitura sobre a escola”. E, no entender do autor, não existe conexão entre esses dois momentos – a prática de leitura na escola e as discussões sobre leitura fora do ambiente da escola. Ainda, Silva (2003) indica que leitura, literatura e teoria literária deveriam estar estreitamente relacionadas ao meio escolar, porém, isso não acontece.

Outro teórico (SILVA, 2009) também enfatiza que a valorização da literatura infantil é tanto legítima como indispensável para o desenvolvimento das crianças. Apesar de já ter garantido seu espaço no ambiente escolar, a literatura infantil é muito mais um instrumento pedagógico que, propriamente, estudo literário.

O autor enfatiza que esse instrumento pedagógico adquire o formato das normas, regras, preceitos e modelos morais, condicionando a criança ao enquadramento em normas familiares e sociais, sem incitar questionamentos.

Sabemos que o caminho para a leitura começa na infância quando a criança passa a ter gosto pelas palavras e de escutar histórias, além de ficarem eufóricas em relatar momentos de sua rotina para os familiares e amigos, afirma Dixxon (2003).

Mesmo não tendo clareza,, a criança percebe os livros existentes no ambiente do lar e se é significativa para os membros da família. Conforme indica Abramovich (2003):

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação.

Muitos escritores relatam que descobriram no transcurso da vida que o amor à literatura teve sua origem já em sua primeira infância. Do mesmo modo, pessoas relatam que descobriram sua aversão à literatura também na infância.

Contudo, acreditamos que o mais importante é além de ler, contar uma história, pois é preciso planejamento e técnica para despertar o desejo e o prazer das crianças.

Fica, assim, evidenciado que a literatura infantil no espaço educativo, ocupa um local de destaque. Precisa estar prevista no planejamento. E dessa forma, Saito (2011) afirma, também, que planejar deve ser uma ação cotidiana, assumida, também, como um processo de reflexão, que contemple a intenção. Por permear as diversas situações e ações do educador, essa deve ser crítica, e, para tanto, a contação de história não deve ser tida como pronta e acabada, mas flexível, proporcionando uma experiência gratificante e prazerosa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

O presente trabalho utiliza a metodologia qualitativa, geralmente utilizada na Educação que, em geral, preza por duas grandes tradições: uma vertente que vem da Antropologia, da Etnologia, que denominamos métodos etnográficos e outra chamada Sociologia Qualitativa, que teve seu desenvolvimento no Hemisfério Norte, mas precisamente na Escola de Chicago. (ZANTEN, 2004)

Um aspecto comum e importante da tradição dos métodos qualitativos é que foram criados para trabalhar com grupos sem cultura escrita ou com grupos marginalizados na sociedade. Os estudos da Escola de Chicago eram sobre delinquentes, prostitutas, ladrões, portanto, nichos marginais da sociedade.

A Sociologia preza pela tradição de trabalhar com os grupos marginalizados. Mas em Educação, em geral, utiliza-se a metodologia qualitativa por sua relação epistemológica, ao mesmo tempo que suaviza a relação de poder, sujeito-objeto de investigação em simetria mais aceitáveis; diferente de outros desenhos metodológicos, onde o objeto é instrumentalizado de modo perverso, colocando o objeto de investigação em situação inferior ao pesquisador. A pesquisa qualitativa, equaliza essa relação, sobretudo, possibilitando que os atores – pesquisado, pesquisador e colaboradores, se transformem em coautores do processo. Portanto, torna-se a metodologia mais pertinente para o campo das ciências humanas, em particular na Educação. Segundo Becker (1997), independentemente, do cunho de controle social que, contumazmente, envolve as pesquisas qualitativas, essa metodologia, ainda é a mais eficaz no campo da Educação.

Conforme indicado por Bortoni-Ricardo (2008), trata-se de uma pesquisa interpretativista, efetuada por meio da observação e análise dos dados obtidos. Dessa forma, por meio de anotações, da descrição dos eventos, reproduzidos diálogos e expressões, e tudo mais necessário para dar fidedignidade às observações efetuadas.

Ainda, segundo Bortoni-Ricardo (2008), o professor que faz pesquisas deve ter em mente a produção do conhecimentos, a fim de aperfeiçoar a prática dando ênfase aos aspectos positivos e suplantando as deficiências existentes. Para tanto, é necessário gerar novas competências que permitam a implantação de novas e criativas estratégias.

Em resumo, os professores pesquisadores devem estar sempre aptos ao novo, abertos para mudanças, com o intuito aperfeiçoar a conduta em cada novo caso, em cada nova situação, aperfeiçoando, também, a metodologia.

A observação em campo foi o procedimento utilizado no presente trabalho. As observações ocorreram em sala de aula, na escola, com a presença do professor titular e com a aquiescência previa do Coordenador e Diretor da escola.

Como era de se esperar, a pesquisadora foi bem recebida, tendo o acolhimento necessário, sem interferências para a pesquisa a ser feita.

O ambiente aprazível proporciona a eficaz observação, análise e coleta dos dados necessários à consecução da presente pesquisa. Os eventos de observação foram proveitosos e ocorreram em total liberdade de conduta, por parte da pesquisadora.

Os eventos de observação ocorreram durante o primeiro semestre letivo de 2012, quando foram registrados os dados em sala de aula.

Foram observados os diálogos, atitudes e reações entre professora e alunos desde a preparação da contação de história, durante a contação e as reações após o fim da história.

Não houve a interferência de nenhum outro profissional durante as observações. Nem fator externo significativo foi registrado durante as observações.

2.1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

As observações aqui citadas foram realizadas em uma escola pública CAIC, fora do Plano Piloto, em uma das Regiões Administrativas de Brasília. Esta escola atende alunos da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano).

A escola observada está em consonância com a legislação e o Programa Nacional de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), que foi institucionalizado em 1993, baseado no Artigo 227 da Constituição Brasileira, que dizia – na época – “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Tal Artigo passou a garantir, a partir de 2010, sob a Emenda Constitucional 065/2010, os mesmos direitos aos jovens.

A proposta dos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs) é ser um polo onde o PRONAICA possa agir diretamente nas comunidades. Portanto, suas funções abrangem, além da Educação, tratamento e atendimento adequado, de forma integral e global, tratando de amenizar os principais problemas que atingem crianças de baixa renda no Brasil (SOBRINHO e PARENTE, 1995). Dessa forma, dentro da Escola, há atendimento médico, odontológico e psicopedagógico, além de ser o lugar onde as crianças fazem as principais refeições do dia, tomam banho, e realizam as principais necessidades básicas do dia.

As propostas são, portanto, globais e abrangentes. A idéia que envolve o projeto CAIC parece abarcar todas as áreas de necessidade da Educação Infantil, bem como os cuidados. Entretanto, com as preocupações relativas à sobrevivência infantil, a discussão sobre a qualidade na Educação Infantil nos projetos CAIC acaba se restringindo. Na prática, no dia a dia da escola, é perceptível o direcionamento dos professores: tendem à valorização do cuidado, negligenciando os eventos educacionais envolvidos e relacionados ao dia a dia da criança. Nesta turma, entretanto, tive o prazer de presenciar uma educadora muito interessada no fenômeno ensino/aprendizado e todas as atividades que o estimulam.

Os Gestores da escola, incluindo a Coordenação da Educação Infantil, foram receptivos a esta proposta de observação. Acompanharam de perto as atividades de observação, e o desenvolvimento da pesquisa. Porém, não foram permitidas fotografias ou filmagens das crianças nem dos ambientes. A justificativa para tal proibição foi o fato de os pais ignorarem esse tipo de atividade – a pesquisa – argumentando que eles poderiam sentir-se ofendidos em saber que uma adulta de fora do corpo docente estava utilizando-se de suas crianças como objetos e sujeitos de

pesquisa. Tinham medo, também, de que a comunidade se tornasse arredia ou violenta em relação à escola, visto que nada lhes foi informado sobre tal pesquisa e tal presença na principal escola de Educação Infantil da Região Administrativa.

A escola possui dois prédios térreos destinados à Educação Infantil, virados um de frente para o outro, formando um pátio retangular entre eles. Neste pátio, há dois tanques de areia, e uma pequena edificação em formato de casa, mas com pé direito muito baixo. Na escola, o nome desta pequena edificação é “Casinha”. Ela tem aproximadamente 1,80 metro de altura, com dois vãos para janelas e um vão, de aproximadamente um metro para porta, e é toda de alvenaria. É utilizada pelas crianças como esconderijo nos momentos de brincadeira, e pelos professores para trabalhar com conceitos como “dentro” e “fora”, e sobre conceitos das partes de uma casa (porta, janela, parede, teto, telhado).

Em cada um desses prédios há salas que, juntas, dão forma e funcionalidade àquele ambiente escolar: salas de aula, banheiros com louças em tamanho menor (específico para crianças), sala de professores, refeitório, cozinha, lavanderia, sala de professores, banheiro de professores, e duas salas muito grandes, subdivididas, destinadas às turmas de crianças menores: Maternal I e Maternal II.

Na escola, as turmas de Maternal e Jardim têm Monitores. Assim, todas as crianças de até cinco anos de idade estão constantemente acompanhados por, no mínimo, dois adultos. O cargo de Monitor dessa escola é conquistado por meio de Concurso Público, e não se exige Curso Superior. Em conversa informal com a Pesquisadora, o Monitor diz não ter previsão para a realização de um Curso Superior, pois não sente vontade de voltar a estudar. O monitor da turma observada é um homem, de 34 anos, pai de uma menina da mesma idade dos alunos (três anos), e lamenta não ter conseguido vaga para a filha naquela escola. Diz gostar de trabalhar com crianças, apesar do volume de trabalho, e constante estado de vigilância. Relata que os melhores momentos de seu trabalho são a hora da chegada, quando as crianças correm de suas famílias para abraçá-lo, numa demonstração de confiança; na hora de ir embora, quando as crianças fazem questão de se despedir dele; e durante a aula de Educação Física, quando as crianças têm mais liberdade para brincadeiras livres e jogos de consciência corporal.

A professora regente é uma mulher de 42 anos que durante toda sua vida profissional, trabalhou como professora; primeiro da escola dominical da Igreja Batista, quando decidiu que faria da docência sua profissão e vislumbrou a possibilidade de fazer um Concurso Público para ser professora da Rede Pública. Foi aprovada em Concurso Público feito no ano de 1997, mas assumiu o cargo de professora apenas em 2001, ano em que deu início à sua carreira. Ao iniciar o trabalho como professora, decidiu fazer a faculdade de Pedagogia. Assim, em 2003 ela iniciou seu curso no Centro Universitário do Distrito Federal, formando-se em 2009. A professora demonstra maior interesse pela atividade de dar aula para turmas de menor idade (dois ou três anos de idade), apesar de já ter lecionado para crianças de até 8 anos, e também já ter feito parte da Coordenação, Orientação Pedagógica e Direção da escola.

As observações foram feitas em dias letivos comuns para a escola. Nesta mesma escola, na mesma ocasião, desenvolvi meu Estágio Supervisionado. Foram realizadas, ao total, 52 visitas. As visitas foram realizadas em diversos horários: havia dias em que tinham início junto com as aulas, às 7h30. Também houve dias em que tinham início pouco antes do horário do almoço das crianças, às 11h30. E houve dias em que tiveram início logo após o almoço, às 13h00. Portanto, tanto as crianças como os professores já estavam adaptados à presença da observadora. Assim, a professora da turma apresentou a observadora como parte do grupo de adultos fixos da escola, transformando as visitas e atividades de observação em algo corriqueiro e comum para as crianças. Tal abordagem fez com que as crianças se sentissem à vontade quando observadas.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

As observações aqui descritas foram realizadas na sala de aula da única turma de Maternal 2. Essa turma estuda em período integral, das 7h30 às 17h45. Há 20 crianças matriculadas na turma, mas apenas 17 alunos são frequentes, e, segundo as minhas observações, faltas são muito comuns. Os pais da comunidade não julgam a ida à escola uma necessidade de primeira categoria para crianças dessa faixa etária. Assim, por qualquer motivo ou eventualidade, as crianças faltam à aula. Portanto, é comum que a professora leccione para apenas 14 ou 15 crianças.

A sala tem 11 meninas e 09 meninos matriculados. A assiduidade é registrada em 08 meninos e 09 meninas, que moram nas imediações da escola. As famílias, em sua maioria, são compostas por pai, mãe e irmãos. Uma ou outra apresenta um agregado: avós, tios e parentes.

As famílias estão caracterizadas pelas Classes C e D, conforme designação do IBGE². Há baixa escolaridade por parte da família e as informações chegam por meio da televisão e do rádio. O número de computadores nas residências dos alunos é de baixa incidência.

A sala onde as observações foram feitas contém três ambientes, assim divididos:

- O primeiro, bem amplo, possui mesas compridas e baixas, com cadeiras também baixas, onde as crianças podem se sentar em grupos de até 10 pessoas. (Ambiente 1)
- O segundo, já bem mais estreito (aproximadamente 3 metros de largura), com dois balcões ao longo de todo o comprimento da saleta. (Ambiente 2)
- O terceiro, tão amplo quanto o primeiro, com uma pilha de colchões a um canto, uma estante e uma pilha de brinquedos em outro canto. (Ambiente 3)

A sala de aula ampla (Ambiente 1) comporta, ainda, mais dois ambientes sem delimitações físicas (parede ou anteparo): um espaço para a “rodinha”, onde são realizadas atividades do cotidiano como: chamada; calendário; contação de histórias; canto de músicas e outras. E outro com duas mesas compridas com dez cadeirinhas cada uma, para as atividades de artes, psicomotricidade, e atividades com papel, tecido, plástico, e outros materiais (revistas em quadrinhos, recorte de revistas, jornais, jogo da memória; material dourado; numerais em lixa, etc.).

O mobiliário é feito em madeira e metal, tem as pontas arredondadas, são firmes, tem pés emborrachados para evitar escorregões, e está em bom estado de conservação. Nesse ambiente há uma televisão disponível, com leitor de DVDs. As paredes são lisas e não oferecem riscos de arranhões. Esta sala tem portas que se abrem num mecanismo de “venezianas”, dando acesso a um pequeno jardim gramado.

² http://www.ibge.gov.br/home/xml/pof_2008_2009.shtm, acessado em 14 de junho de 2013.

Sobre as mesinhas são colocadas caixas (de sapato) caprichosamente decoradas contendo lápis de cera, lápis de cor, lápis comum e tesouras de papel.

No armário da sala existe tinta guache, pintura a dedo, massa de modelar, revistas para recorte, tesouras, cola, folhas brancas para desenho, lápis de cor, giz de cera, hidrocor, além do material para psicomotricidade: como tênis (de madeira) com cadarço para o aluno aprender a amarrar, jogos de encaixe, de “enfiagem”, como, por exemplo, (para enfiar os macarrões ou contas no barbante para trabalhar a motricidade refinada das crianças). Entretanto, as crianças são proibidas de mexer nesse material, que é chamado de “as coisas da Tia”. Há, ainda, um armário fixo na parede, alto, com portas e trancas, onde apenas os professores têm acesso, onde guardam seus pertences pessoais, e alguns outros materiais de uso escolar, como livros mais caros, cartolinas, folhas de EVA, etc.

O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças: mesas, cadeiras, estantes (para guardar o material pessoal dos alunos: escova de dentes, creme dental, pente ou escova, avental e outros). Há um cabideiro onde cada um pendura a própria mochila.

Há um quadro negro e murais de cortiça e/ou revestido em feltro e outros feitos de isopor, com margens coloridas para exposição dos trabalhos dos alunos: pesquisas, exercícios, atividades de artes e outros. O quadro negro (quadro de giz) está afixado de acordo com tamanho dos alunos.

Todo o material, afixado na parede, está colocado de acordo com o tamanho dos alunos para que estes possam visualizar.

As paredes da sala são brancas, pois além de clarear o ambiente, estimulam um humor tranquilo nas crianças e aproveita a claridade externa.

O Ambiente 1 tem boas mesas e cadeiras, feitas em madeira e metal: têm as pontas arredondadas, são firmes, têm pés emborrachados para evitar escorregões, e estão em bom estado de conservação. Nesta sala há uma televisão disponível, com leitor de DVDs. As paredes são lisas e não oferecem riscos de aranhões. Esta sala tem portas que se abrem num mecanismo de “vенеzianas”, dando acesso a um pequeno jardim gramado. Tem, também, uma prateleira fixa bem baixa, ao alcance das crianças pequenas. Nesta prateleira, a professora deixa empilhadas algumas caixas, que contêm papéis picados, folhas de papel branco, lápis, réguas, tesouras, e vários outros materiais para serem utilizados nas aulas.

A televisão fica em uma espécie de gaiola. A porta da tal gaiola abre o tempo todo, por falta de tranca, e a quina da portinhola fica na altura da cabeça da maioria das crianças. Pancadas acidentais, lamentavelmente, são frequentes. Além disso, as portas que se abrem para o jardim ficam fechadas o tempo todo. Em todo o período de observação, a porta não foi aberta nenhuma vez.

O Ambiente 2 tem dois longos balcões, fazendo da sala uma espécie de corredor. Os balcões têm a altura aproximada de 1,20m. Acima de um dos balcões (na parede à direita), há, afixada na parede, uma prateleira longa, a uma altura aproximada de 1,90 metro de altura.

O Ambiente 2 é, sem dúvidas, o mais problemático. Um dos balcões tem uma pia grande, de cuba metálica. É onde as crianças tomam banho, com auxílio do monitor. Problemas graves que podemos notar neste aspecto são a altura do chuveiro elétrico, ao alcance da mão das crianças que estão tomando banho; e a textura do balcão onde fica essa pia, que é totalmente lisa e escorregadia. As crianças ficam, portanto, em pé em um balcão alto, escorregadio e molhado, para serem banhadas por um adulto.

No canto dessa mesma sala há um pequeno vaso sanitário, no tamanho adequado para as crianças. Entretanto não há sequer um biombo para proteger ou ensinar noções de privacidade. Não há pia em tamanho adequado para que os pequenos lavem as mãos, após o uso do sanitário. Ações reconhecidamente insalubres.

Ainda nesta sala, paralelo ao balcão de banho, há outro balcão. Nele ficam, em uma extremidade, o filtro de barro e as canecas plásticas (todas idênticas): alto demais para que a criança possa se servir sozinha, e baixo demais para que não suscite a intenção de fazê-lo, gerando riscos graves. Na outra extremidade, ficam os produtos de limpeza: pano de chão, rodo, vassoura, pá, desinfetante. À mesma altura do filtro, ou seja, expondo as crianças aos riscos de produtos e objetos de limpeza.

O Ambiente 3 tem um amplo espaço vazio, onde pode-se fazer brincadeiras, jogos e reunião do grupo de alunos. É, ainda, o lugar onde as crianças descansam após o almoço: os professores espalham os colchões e cobertores pela sala, e as crianças podem dormir.

No terceiro ambiente, reservado aos momentos de descanso e brincadeiras livres, há colchões pequeno e uma estante pequena, que guarda travessouros e cobertores em tamanho adequado às crianças. Há também uma pilha de brinquedos (bonecas, carrinhos, panelinhas, tratores, etc), em um canto oposto aos colchões.

Em resumo, apesar de simples, os ambientes utilizados pelos alunos possibilitam ações de interação entre os alunos e privilegia práticas que contemplam o desenvolvimento social, motor e cognitivo.

CAPÍTULO 3 - OBSERVAÇÕES EFETUADAS

3.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

As observações, como já descrito na seção anterior, foram feitas na escola CAIC em Região Administrativa do Distrito Federal, distante, a aproximadamente, 30 km do Plano Piloto. A escola é grande e atende muitos alunos, tanto da Educação Infantil quanto da primeira fase do Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano).

A escolha da escola CAIC foi feita baseada nos seguintes critérios:

- Proximidade com o local de trabalho da Pesquisadora;
- Disponibilidade de turma de Educação Infantil a ser observada;
- Acolhimento, por parte do corpo docente da escola, ao Projeto de Pesquisa e à Pesquisadora;
- Flexibilidade de horários para visitas da Pesquisadora à Escola.

A Diretoria da escola, bem como a Coordenação da Educação Infantil, foram extremamente receptivas a esta proposta de observação e intervenção. Porém, não foram permitidas fotografias das crianças, tampouco a revelação de seus nomes.

A proposta dos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs) é dar tratamento e atendimento adequado, de forma integral e global, tratando de amenizar os principais problemas que atingem crianças de baixa renda no Brasil (SOBRINHO e PARENTE, 1995).

As observações foram feitas em dias letivos comuns, e as assinaturas da professora regente eram colocadas no acompanhamento em cada vez que a visitação era feita, formando um banco de horas. Foram feitas 52 visitas, num total de 180 horas. Os dias em que a Universidade de Brasília esteve em greve (de 21 de maio a 17 de agosto de 2012), foram utilizados pela autora para fazer as observações e intervenções na sala de aula anteriormente descrita.

As observações efetuadas estão caracterizadas pela análise de manifestações de compreensões de compreensão cognitiva em crianças do Maternal II frente à contação de histórias infantis.

Como dito anteriormente, os objetivos específicos elencados foram:

- Avaliar se a turma tem a atenção presa por uma história lida em voz alta.
- Analisar se ao final da leitura, os alunos conseguem identificar e nomear personagens.
- Analisar se a turma é capaz de recontar a história, ou parte dela.
- Analisar se a mediação do agente de leitura facilita a compreensão da história lida.

- Analisar se atividades pré-leitura estimulam a participação dos alunos no momento da leitura.
- Avaliar se as atividades pós-leitura facilitam a compreensão e fixação das histórias lidas.

Asserção

As crianças de 3 e 4 anos, do Maternal II, manifestarão mais evidências de interesse e compreensão quando a ledora faz uso de linguagem corporal, concomitante à execução de tarefas de pré e pós leitura.

3.2 – RELATO DOS EVENTOS

A turma observada tem como rotina fazer, em média, duas atividades de leitura de livro por semana. Estão relatados aqui os dois episódios de leitura de livro considerados de maior relevância para a estagiária. A seleção de episódios foi feita pela qualidade das atividades de pré-leitura, pós-leitura e intervenções gerais durante a leitura (perguntas, gesticulação, diálogo com as crianças).

3.2.1 – Primeiro Episódio

Título do Livro: Uma casa sonolenta

A primeira observação ocorreu em uma segunda feira quando as crianças chegam mais sonolentas e preguiçosas. Após o circuito rotineiro de exercícios físicos as crianças foram para a “Rodinha”, que é uma atividade na qual as crianças sentam-se em grupo, em círculo, para debater temas propostos e cantar músicas.

Após o banho, as crianças foram se reunindo na Rodinha, e ficavam ouvindo a música que tocava no aparelho de som até todos estarem prontos. Antes de dar início à leitura, a professora avisou às crianças que iria começar a ler, que precisava de silêncio e atenção.

O livro era sobre uma casa sonolenta onde todos os personagens – casa, avó, menino, cachorro, gato e rato, vivem sonolentos e dormem um em cima dos outros. Ao final, uma pulga pica o rato que acorda e, sucessivamente, os demais personagens vão acordando na casa sonolenta.

A professora avisou as crianças que iria contar uma história onde todo mundo se identificaria. Perguntou quem estava com sono e, na “Rodinha”, todos disseram que estavam com sono. Ela, professora, também disse que estava com sono, mas que todos ficariam bem acordados para escutar a linda história.

Ela perguntou quem tinha cachorro, quem tinha gato, quem já tinha visto um rato e se sabiam o que era uma pulga. Muitos de manifestaram afirmativamente sobre os animais domésticos e disseram que tinham medo de rato. Alguns sabiam o que era pulga e outros disseram que não.

Assim, ela colocou o CD da Arca de Noé (musical), onde a cantora Bebel Gilberto canta a música “A Pulga”.

À medida que contava a história a professora mostrava as figuras, indicando como todos dormiam um em cima dos outros. Depois da contação, a professora perguntou quem tinha gostado da história e quem ainda estava com sono. Duas crianças responderam que sim e disseram que história é bom para dormir.

3.2.2 – Segundo Episódio

Título do Livro: O Leão e o Camundongo

A professora, logo após o café da manhã, contou às crianças que havia ganhado um livro novo, perguntando à turma se eles gostariam de ouvir a nova história. A turma se agitou, respondendo, em coro, de forma positiva. A professora então os avisou que a leitura do livro seria após o banho (aproximadamente 10h30).

Logo após o banho, as crianças começaram a compor a “Rodinha”, e a professora contou que o livro novo falava sobre a generosidade, e como devemos fazer favores e ajudar as pessoas. Todos tiveram sua chance de falar, e enumeraram coisas que gostam de fazer para ajudar os coleguinhas, a mamãe e a professora.

O livro falava sobre um como um ratinho retribui a generosidade do leão libertando-o de uma armadilha fatal.

Enquanto lia, a professora imitava o som do rato e do leão, usando muita linguagem corporal. Imitando, com as mãos, o rugido do leão e a delicadeza do ratinho. As crianças imitavam o som do leão e, juntando as mãos junto ao nariz, imitavam um ratinho.

Ao final da leitura, as crianças foram questionadas em grupo se tinham gostado da história lida. Depois, a professora começou a perguntar individualmente

sobre o texto em si. Dizia o nome de alguma das crianças e perguntava a ela se havia gostado na história e se era bom ajudar as pessoas.

Por fim, todos concordaram que ajudar as pessoas é muito bom.

3.2.3 – Terceiro Episódio

Título do Livro: O sapo bocarrão

Nesta observação, a pesquisadora ofertou um livro de dobraduras, o que despertou o interesse tanto da professora como dos alunos.

Perguntou se as crianças conheciam um sapo, se já haviam visto um sapo e se sabiam onde os sapos viviam.

Colocou um CD e as crianças cantaram a música “O Sapo não lava o pé”.

O livro falava de um Sapo com uma boca enorme. Por ter uma boca muito grande ele era também muito guloso e vivia perguntando aos outros animais o que eles gostavam de comer. O sapo era grande, verde e de olhos bem arregalados. Nas páginas ele seguia comendo moscas e conversando com todos os animais.

Após a contação da história, a professora explicou que todos os animais são importantes na natureza. Que o sapo come os insetos e nos livram dos mosquitos. Disse que o jacaré, apesar de bravo, também era muito importante.

Finalizou a tarefa perguntando à turma quem gostava de livros, dizendo que sempre iriam levar livros lindos.

3.2.4 – Quarto Episódio

Título do Livro: O Porco Narigudo

A professora avisou à turma que teriam um livro novo com figuras muito bonitas. As crianças ficaram curiosas e perguntaram sobre a história.

A professora informou que era a história de um porco narigudo. Todos riram e alguns disseram que porco não era narigudo.

Na Rodinha a professora perguntou quem já tinha visto um porco. Várias crianças disseram que sim. Algumas disseram que não e a professora mostrou um desenho de um porquinho e também fotos. As crianças gostaram de ver fotos e depois o desenho.

Uma das crianças disse que porco era comida. Muitos ficaram chocados. Evitando a controvérsia a professora pediu silêncio para começar a contar a história.

Como a história dizia que o porco era narigudo, muitos disseram que não era. E, novamente, a professora pediu silêncio para contar a história e todos entenderiam.

Contada a história todos tinham várias perguntas sobre o porco e seu suposto nariz grande que ficou pequeno. E a professora mostrou que as pessoas não podiam ser “metidas”, que todo mundo era igual e ninguém era melhor que ninguém.

As crianças ficaram encantadas com as dobraduras do livro e fizeram questão de tocar as figuras.

CAPÍTULO 4 - RELATÓRIO DE INTERVENÇÕES

4.1 – Primeira intervenção:

Não houve planejamento. A professora decidiu repentinamente que, naquele dia, quem contaria a história seria eu. O livro escolhido falava sobre higiene bucal e a importância de escovar os dentes. Tratava-se de um livro de pano onde cada personagem ensina uma parte da saúde bucal. O coelho, com dentes grandes e separados, ensina a usar o fio dental; o macaco ensina a escovar os dentes da frente (anteriores); o jacaré a escovar os dentes de trás (posteriores) e, por fim a vaca ensina a escovar a língua. Como as crianças manipulam o livro, a contação de história vira uma divertida brincadeira. Por fim, o livro passa a mensagem de que boca limpa é bonita e até os bichos já sabem.

Não foi realizada nenhuma atividade de pré-leitura com as crianças. Nada foi dito com antecedência sobre a história que seria lida. Então, na hora de começar a leitura (logo após o banho), apenas foi avisado que leríamos um livro e foi feita a leitura. Li o livro em uma posição em que as crianças poderiam acompanhar a página em que eu estava, e ver as gravuras, mas nada foi dito além do que estava escrito no livro.

Aos poucos, as crianças foram ficando dispersas, e na metade da leitura apenas três alunos permaneciam curiosos quanto ao livro. Mesmo quando eu parava a leitura, e os chamava pelos nomes, em muito pouco tempo eles se dispersavam novamente. Com muito custo, chamando atenção das crianças pelo nome, cheguei ao fim da leitura, mas acredito que muito pouco tenha sido aproveitado pelas crianças.

Não prestaram atenção, não pareceram entender o propósito daquela história, e sequer parecem compreender o que estava sendo lido. Essa intervenção, mesmo que sem planejamento, foi o início da demonstração de que minha asserção relacionada ao objetivo geral deste projeto estava para ser confirmada.

4.2 – Segunda intervenção:

Planejei que nesta intervenção, eu me utilizaria de linguagem corporal durante a leitura, bem como de perguntas que aproximassem a história lida de algo que as crianças conhecem, ou seja, estaria fazendo apenas o momento estrito da mediação de leitura literária (OLIVEIRA, 2012). Esta intervenção aconteceu dez dias depois da primeira, quando a professora decidiu que era hora de eu sempre fazer as leituras para a turma, podendo testar minha asserção.

Como já havia passado pela experiência anterior, ficou fácil perceber que as crianças estavam muito mais interessadas que da outra vez. A leitura escolhida era da mesma coleção de livros de pano, da minha primeira intervenção, mas versava sobre a rotina da menina: na hora do banho: separar roupa limpa, tirar as roupas, molhar-se, lavar os cabelos, lavar o corpo, lavar os pés, enxugar-se com a toalha, vestir a roupa limpa, passar perfume e pentear os cabelos.

À medida que a leitura ocorria, a pesquisadora fazia os gestos da ação citada no livro, e perguntava às crianças “Como a gente faz quando penteia os cabelos?”, “Como vestimos a camiseta?”. Todas as crianças se mantiveram atentas à leitura do livro, fazendo os gestos junto a pesquisadora, e participando dos diálogos. Foi possível perceber, mesmo os dois livros tendo temas muito próximos das rotinas das crianças, a segunda leitura chamou mais atenção e os manteve mais envolvidos. Não devido ao tema, e sim devido às manifestações da ledora, em relação ao texto lido.

4.3 – Terceira Intervenção:

O planejamento seguia meu raciocínio lógico para confirmação de asserção: Seria utilizado o maior número de recursos possíveis para aproveitamento total da leitura por parte dos alunos. Isso significa que esta pesquisadora utilizaria de boas atividades de pré e pós leitura, bem como de maior dedicação à contação da história, tentando fazer com que a história se aproximasse ao máximo do contexto das crianças. Foi decidido, ainda, utilizar o mesmo livro da primeira intervenção, na qual não houve nenhum planejamento, intervenção, ou mediação de leitura, sobre a rotina de dormir. Esta intervenção aconteceu 20 dias depois da primeira intervenção.

No início da aula, durante a atividade da “Rodinha”, falamos sobre os hábitos e rotinas de higiene. Perguntei às crianças como é sua rotina antes de dormir, a ordem em que executam suas tarefas antes de dormir, dando oportunidade para que todos falassem. Conversamos sobre a importância dos hábitos de higiene e sobre a importância do estabelecimento de uma rotina. Questionei as crianças sobre as outras rotinas que elas possuem, falando, inclusive, sobre a rotina escolar.

Avisei, então, que após o banho haveria atividade de leitura, e mostrei a capa do livro. Algumas das crianças pareceram reconhecer. Diziam: “É o do dente do coelho!”.

Após o banho, as crianças sentaram-se em rodinha. Desta vez, eles puderam tocar o livro, e eu utilizei linguagem corporal. Além disso, ia perguntando, ao longo da leitura, sobre as partes que já haviam sido lidas, para garantir a atenção dos alunos.

Depois da leitura, as crianças coloriram uma imagem de uma criança escovando os dentes, impressa em preto e branco.

Após a atividade de colorir, eu coloquei a música “Ratinho escovando os dentes”(ZISKIND, 1997), e as crianças dançaram. Depois disso, era o horário da refeição, e as crianças foram para o refeitório almoçar.

Em seguida ao almoço, colocamos a música novamente, enquanto as crianças escovavam os dentes antes de dormir.

4.4 – Quarta Intervenção:

Nesta quarta intervenção, após os exercícios físicos e a recreação, antes das crianças entrarem em sala de aula, as cadeiras foram arrumadas para que o grupo ficasse sentado em um círculo.

Quando chegaram, sem que fosse pedido, cada uma sentou em uma cadeira. Então, pedi silêncio e atenção. Cantamos a música “Já é hora de dormir”, cuja interpretação da letra já havia sido trabalhada em sala de aula anteriormente, pela professora.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Silva (1999), apesar de contar histórias ser uma atividade rotineira nas escolas de Educação Infantil, há sempre dúvida sobre o que estimula o hábito de ouvir história e quais assuntos despertam mais o interesse dos alunos. Essa autora dividiu em duas fases de interesse dos alunos: a Fase Pré-Mágica, que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos e a Fase Mágica que inclui as crianças de 3 a 7 anos.

Na fase Pré-Mágica, a contação de história deve buscar enredos simples, que contenham questões que estejam refletidas na vida da criança, da sua afetividade, seus animais e brinquedos que conheçam. Portanto, as histórias devem humanizar os bichos, brinquedos e seres da natureza e, sobretudo, que tenham crianças como protagonistas.

Ainda, segundo Silva (1999), na fase mágica as histórias podem trazer mais elementos, podem ser mais elaboradas. E nessa fase que a frase “conte outra vez” fica evidente. As crianças solicitam que a mesma história seja contada repetidas vezes. É a forma de elas apreciarem e gravarem cada detalhe da narrativa. Nessa fase são indicadas histórias de repetição. Também pode ser uma opção os contos de fadas, de crianças, de animais e contos de que envolvam encantamentos.

Assim, na busca da confirmação de minha asserção, as intervenções e observações foram muito proveitosas e prazerosas. Foi uma oportunidade ímpar de aplicar a teoria e verificar, na prática, que os estudos anteriores podem ser comprovados e servem para melhorar o objetivo da contação de histórias.

Diante da pesquisa realizada, bem como das intervenções descritas neste documento, foi observado que, quando as atividades de Pré-Leitura são executadas, a atenção dos alunos durante a leitura e contação de história é muito maior.

Foi possível verificar que a turma permanece atenta a uma história lida, quando a contadora utiliza-se de gestual e ênfase na fala. Foi também possível constatar

Então, mostrei a capa do livro para as crianças, falamos sobre a gravura e sobre o título da história. Então, a cada página eu mostrava a figuras para as crianças, e perguntava se eles faziam a ação ilustrada e descrita. Por exemplo, quando li a página em que a menina escovava os dentes, pedi que levantasse as mãos todos os que escovam dentes antes de dormir. Esse tipo de intervenção foi feita ao longo de toda a leitura do livro, e as crianças permaneceram atentas durante todo o tempo.

Imediatamente após a leitura do livro, questionei quem tinha gostado da leitura e se todo mundo havia compreendido a história. Encerrei a atividade pedindo às crianças, então, uma por vez, que contasse sua parte predileta na história, sendo liberados para o almoço.

PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Durante os seis anos e meio que a Universidade de Brasília fez parte de minha rotina e meu sobrenome (“Sou Mayra-aluna-da-UnB.”), muitas coisas aconteceram. Foi na Universidade que me tornei adulta. No período em que estive na Universidade, desenvolvi tudo o que sei sobre minha vida profissional.

Fui estimulada a buscar todo tipo de fonte de conhecimento, não apenas ligadas à Faculdade de Educação, tampouco necessariamente ligadas à Universidade de Brasília.

Com essa pesquisa, acredito que, mais do que respostas para as minhas perguntas de pesquisas ou confirmações para minhas asserções, encontrei dentro de mim muito sobre ser pesquisadora. Durante a pesquisa, e os anos de envolvimento com pesquisadores interessados em pesquisa qualitativa, mais do que o óbvio esperado (resultado da pesquisa), eu aprimorei a capacidade de pesquisar.

Sendo assim, independente do uso que eu - ou qualquer outra pessoa que leia este trabalho – venha a dar a esta singela e ainda simples pesquisa, o que de mais valioso eu consegui extrair deste processo foram as novas habilidades e ferramentas por mim adquiridas com as leituras e vivências geradas pelo andamento da pesquisa.

Durante meu curso na Universidade, tive que abandonar assuntos dos quais gostava, e começar do ponto inicial em outras áreas de conhecimento. Também durante esse tempo, precisei começar e recomeçar diversas vezes minha vida profissional. Nos dois primeiros anos da empresa, eu não me dedicava exclusivamente ao trabalho, pois acreditava que precisava me encontrar em sala de aula, com a Pedagogia. Estagiei de forma gratuita em alguns lugares.

Até me dar conta de que a Educação existe em qualquer lugar, em qualquer fase da vida (pessoal e profissional), e que eu poderia, sim, agir como educadora em outros espaços que não fossem a escola, muita culpa me atormentou por não conseguir me alinhar à rotina de sala de aula escolar.

A Conclusão do meu Curso Superior em Pedagogia me traz um novo começo. Tenho certeza de que, com esta conclusão, estou dando apenas mais um passo em minha educação formal. Hoje sou uma educadora consciente de que a educação é uma caminhada sem limites, portanto, eterna.

PARTE IV - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Por uma arte de contar histórias*. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/semparar/hspfanny.html>>. Acessado em: 6 de maio de 2013.

ALVES, Mayara de Oliveira Leal. *Contando histórias e encantando crianças: Uma experiência vivenciada no estágio supervisionado do curso de Pedagogia* – Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática*. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

DE CARVALHO, Maria Angélica Freire. *Prática de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 21.

DE CASTRO, Eline Fernandes. *A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança*. 2008. Monografia. Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Fortaleza – CE. Disponível em: <http://elinefcastro.blogspot.com/>, acesso 06/12/2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria – análise – didática*. São Paulo: Moderna, 2009

DIXON, Suzanne. *Lendo e crescendo: dicas de leitura para crianças pequenas*. Disponível em: <http://www.pampers.com/pt_BR/display.jhtml?topicid=6030>. Acessado em: 04 de maio 2013.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 1997.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Ler = muito prazer*. Brasília: Editora Conhecimento, 2008.

HAMZE, Amélia. *Alfabetização ou letramento?* Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>; acessado em 02 de maio de 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. in. _____, Ângela (org.) *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

LEITE, Juliana Ferreira. *Letramento e religião: Influência de práticas religiosas no letramento*. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Dinâmicas em Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas, 2009.

OLIVEIRA, Tahis. LETRAMENTO LITERÁRIO – A MEDIAÇÃO DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE LEITORES COMPETENTES. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF. UnB, 2012.

SAITO, Heloísa Toshie Irie. *Literatura infantil e educação infantil: limites e possibilidades no trabalho pedagógico*. (2011)

SILVA, Claudia Marques Cunha. A Importância de contar histórias para as crianças. <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64>. Publicado em 26/09/2002.

SILVA, Cleber Fabiano. *A leitura literária na educação infantil: a voz da criança pequena no encontro com o texto* - UNIVALI. Porto Alegre, 2009.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527. São Paulo, 2003.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar Histórias: uma Arte Sem Idade*. São Paulo. Editora Ática, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

ZANTEN, Agnês Van. *Pesquisa Qualitativa em Educação: Pertinência, Validez e Generalização*. (2004) Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf>

que utilizando de atividades pré e pos leitura, as crianças identificam e nomeiam os personagens.

Foi gratificante constatar que as crianças quando devidamente estimuladas são capazes de recontar a história ou parte deles. As atividades pré-leitura estimularam, sobremaneira, a participação dos alunos no momento da leitura.

Efetivamente as atividades de pós-leitura facilitaram a compreensão e fixação das histórias lidas em sala de aula. E foi possível constatar que as atividades de pré-leitura estimularam a participação dos alunos no momento da leitura, possibilitando, também, que as atividades pós-leitura facilitassem a compreensão e fixação, dando o retorno esperado.

Pode-se concluir, diante das experiências descritas, que atividades de mediação leitora, bem como atividades de pré-leitura, são essenciais para compreensão, por parte dos alunos de tão pouca idade.

Cabe, portanto, ao professor, fazer a escolha de um livro que se encaixe com os interesses dos educandos daquela idade específica para quem a história vai ser lida. Cabe a ele, também, fazer boas atividades de pré-leitura, que suscitem o interesse do aluno sobre o tema, bem como um bom intermédio entre o texto lido e a linguagem do aluno.

Apêndice I - Lista de Livros utilizados em Sala de Aula

- A Casa Sonoletna, Audrey Wood – Ed. Ática
- Descubra e Aprenda: de quem são estas patas? - Ciranda Cultural.
- Livro Sonoro: Aperte o focinho – Leãozinho.. Ed. Ciranda Cultural.
- Livro de Pano: Animais. Hinkler Books. Editora Todo Livro
- O Leão e o Camundongo - Jerry Pinkney – Editora Martins Fontes
- O Porco Narigudo: um livro de Dobraduras, Keith Faulkner, Ed. Companhia das Letras
- O Sapo Bocarrão: Um livro com Dobraduras Suerpresa, Keith Faulkner,, Ed. Companhia das Letras
- Por Que Devo Me Lavar? - Coleção Meu Corpo, Mike Gordon e Claire Llevellyn (Tradução de Irami B. Silva). Editora Scipione